



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Tainara de Castro Lorena Arantes

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS FRENTE À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES E ÀS EXPERIÊNCIAS DE VIDA DOS ALUNOS

Rio de Janeiro

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Tainara de Castro Lorena Arantes

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS FRENTE À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES E ÀS EXPERIÊNCIAS DE VIDA DOS ALUNOS**

Monografia apresentada como Trabalho Final do Curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro sob a orientação da Professora Doutora
Marta Lima de Souza.

Rio de Janeiro

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Tainara de Castro Lorena Arantes

**O processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos frente à
formação pedagógica dos professores e as experiências de vida dos alunos**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ
como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Orientador (a): Dra Marta Lima de Souza – UFRJ

Professor (a) Convidado (a): Dra Irene Giambiagi – UFRJ

Professor (a) Convidado (a): Dr Reuber Gerbassi Scofano - UFRJ

Rio de Janeiro

2015

É sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência, mas hoje em dia este equilíbrio está seriamente prejudicado. Se eu tiver corrigido esse desequilíbrio um pouco, fazendo-nos lembrar que as universidades se engajam na educação de adultos não apenas para ensinar mas também para aprender, terei então conseguido meu objetivo.

Edward Palmer Thompson

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus que é o autor da minha vida e minha fonte de inspiração, aquele que me levanta e sustenta em todos os momentos de minha vida e a Maria que é minha mãezinha do céu e que com seu sim pode nos dar o bem maior, seu Filho Jesus Cristo.

Aos meus pais, Mamãe Maria Auxiliadora e Papai Mario, que com amor cuidam de mim desde o meu nascimento, que estão sempre ao meu lado e são presentes de Deus para mim, sem eles eu nada seria; Depois, a minha Irmã Marília que como uma filha me ama e está sempre ao meu lado, rezando pela minha felicidade; Ao meu esposo Victor José, aquele que todos os dias me mostra que nosso matrimônio é sonhado por Deus, que me faz a mulher mais feliz do mundo e que me ensina o que é o verdadeiro amor; Aos meus sogros, que estão sempre ao meu lado; As minhas famílias Castro e Lorena que também com carinho rezam pela minha felicidade; A minha Professora e Doutora Marta Lima Souza, que me inspirou, me ensinou, e que despertou em mim um amor pela Educação de Jovens e Adultos, me fazendo entender que nos frascos mais simples é que se encontram os melhores perfumes; Agradeço também a Canção Nova que é uma fonte inesgotável de água viva, que jorra para aqueles que têm sede de Deus. Obrigada Canção Nova por me fazer forte em cada etapa da minha vida acadêmica, por meio das músicas em que ouvia indo para faculdade, pelas palestras de esperança e vida, pelo carisma que me encanta e por tornar a minha vida uma canção nova todos os dias; Obrigado aos meus amigos Águias de Deus, em especial as minhas amigas Mônica Lino e Halana Brito, que me impulsionaram e torceram pelo meu sucesso; Obrigado a todos que participam da minha vida, pelo carinho e compreensão.

Gratidão é tudo o que sinto! Obrigado Senhor Jesus Cristo por tamanha alegria.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender como as experiências de vida dos alunos entram, dialogam e contribuem no processo de ensino e aprendizagem, em especial na prática pedagógica do professor, frente a sua formação pedagógica. Reconhecendo que a EJA é uma modalidade de ensino, que atende alunos que já passaram por diferentes experiências de vida na escola e fora dela, defendemos que essas experiências não podem ficar excluídas do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que elas contribuem para a descoberta e a construção de novos conhecimentos. Desta forma, buscamos investigar, por meio de entrevistas semiestruturadas e gravadas em áudio com os alunos e a professora, se os primeiros compartilham suas experiências de vida em sala, se as experiências contribuem no processo de ensino e aprendizagem e se a formação pedagógica recebida pela professora dialoga com sua prática e com as experiências dos alunos. Para compreender as questões deste estudo, principalmente sobre o processo de ensino e aprendizagem, as experiências de vida dos alunos e a formação dos professores trouxemos a contribuição de teóricos como Freire (1996), Thompson (2002), Vera Barreto e José Barreto (2005) e muitos outros. Assim compreendendo que a escola deve atenuar os efeitos que caracterizam a exclusão ou que exclua o indivíduo por conta de suas particularidades, consideramos que as experiências de vida contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, colaborando para que o indivíduo se torne cada vez mais interessado e participativo no espaço escolar, além de somar em seu desenvolvimento, na descoberta de novos conhecimentos e na prática pedagógica do professor.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Experiências; Formação Pedagógica.

ABSTRACT

This study aimed to understand how the life experiences of students participate, dialogue and contribute in the process of teaching and learning, particularly in the pedagogical practice of the teacher front of his pedagogical training. Recognizing that adult education is a type of education that serves students who had already gone through different life experiences in school and beyond, we argue that these experiences can't be excluded from the process of teaching and learning, since they contribute to the discovery and the construction of new knowledge. In this way, we seek to investigate, through specifically structured interviews and audio-recorded with the students and the teacher if students share their life experiences in the classroom, if the experiments help in the teaching and learning process, and if the formation teaching received by the teacher speaks to his practice and from the experiences of students. To understand the issues of this study, particularly on the process of teaching and learning, life experiences of the students and teacher training we brought to theoretical contribution as Freire (1996), Thompson (2002), Vera Barreto and Jose Barreto (2005) and many others. So understanding that the school should mitigate the effects that characterize the exclusion or delete the individual because of their characteristics, we believe that life experiences contribute to the process of teaching and learning, collaborating so that the individual becomes increasingly interested and participating in the school environment, as well as add up in its development, the discovery of new knowledge and the teacher's pedagogic practice.

Key words: Education; learning; experiences; Pedagogical training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
 CAPÍTULO I	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: ENSINO, APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIAS	
1.1 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	14
1.2 AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA.....	19
 CAPÍTULO II	
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES.....	27
 CAPÍTULO III	
AS ENTREVISTAS E AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA DOS ALUNOS E PROFESSORA EM SALA DE AULA.....	34
3.1 ALUNOS.....	35
3.2 PROFESSORA.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	53
ANEXO I.....	56
ANEXO II.....	57

INTRODUÇÃO

Esta monografia teve, como base inicial de estudo, uma turma de Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos II, que corresponde aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, em uma instituição de ensino filantrópica do município do Rio de Janeiro. O problema de pesquisa inicia-se quando como aluna do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro tive contato com alguns alunos da Educação de Jovens e Adultos há 6 anos e com a história de vida de uma ex-aluna da EJA nesta escola. Nesse período, pude observar o quanto a formação pedagógica pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA e o quanto as experiências de vida de cada um deles pode acrescentar ao processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, buscamos compreender/discutir como a prática pedagógica do professor dialoga com as experiências de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e como se dá o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, a partir das experiências de vida apresentadas por três deles, por meio de entrevistas com os alunos e a professora e em consonância com os referenciais teóricos estudados na Faculdade de Educação.

Reconhecendo que a EJA é uma modalidade de ensino, a qual atende alunos que já passaram por diferentes experiências de vida na escola e fora dela, objetivamos por meio desse trabalho, conhecer as histórias de vida relatadas pelos alunos, bem como a visão que cada um traz sobre educação, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Acreditamos que os alunos da EJA têm grandes contribuições que podem ser acrescentadas ao processo de ensino e aprendizagem e utilizadas nele, na formação de cada aluno e até mesmo no incentivo para que continuem seus estudos, como bem destaca a declaração de Hamburgo (1997) na V CONFINTEA:

A educação[...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidas. (Unesco, 1999, p.19 e 20).

Mas, de fato, nem sempre as experiências de vida dos alunos e suas culturas foram ou são valorizadas e utilizadas em sala de aula como

conhecimentos/saberes/pontos de partida para sua formação, o que torna o processo de ensino e aprendizagem, algumas vezes, desmotivador por não dialogar com as experiências e não atender às expectativas apresentadas pelos alunos.

Por isso, essa pesquisa se tornou relevante, pois, apesar de existirem poucos estudos sobre o tema o que dificultou a realização da mesma, ela procurou analisar e reconhecer as especificidades da modalidade de ensino apresentada e dialogar com os teóricos que lançam um olhar para a problemática apresentada. Assim, inicialmente, buscamos a partir de teóricos como Vasconcelos (2003), Machado (2000), Freire (1996), Ferrari e Amaral (2012), Saviani (2000), Brandão (2010), Ribeiro (2001), Thompson (2002), entre outros, trazer a contribuição teórica sobre três concepções fundamentais para o estudo: o processo de ensino e aprendizagem, as experiências de vida dos alunos da EJA e a formação pedagógica.

Na primeira concepção, tratamos de entender o processo de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva do aluno, descobrindo como ele o entende e o que ele espera desse processo, e do professor, entendendo de que forma sua prática pedagógica interfere na vida desses jovens e adultos. Na segunda concepção, buscamos reconhecer as experiências de vida apresentadas por três alunos da EJA, bem como de que forma essas experiências os ajudam em sala de aula e se as mesmas são utilizadas como uma ferramenta para melhor compreensão dos conteúdos trabalhados e como motivação para continuação de seus estudos. Já na última concepção, analisamos a formação pedagógica do professor, observando sua prática, reconhecendo que a mesma pode e deve dialogar com as experiências de vida dos alunos. Além disso, analisamos com base em documentos oficiais as metodologias e as propostas pedagógicas apresentadas para a Educação de Jovens e Adultos e as entrevistas realizadas com os alunos sobre a prática de ensino do professor, bem como se o docente possibilita que a sala de aula se constitua em um espaço de vivência, aprendizagem, reflexão e pensamento.

De acordo com Ferrari e Amaral (2012):

A Educação de Jovens e Adultos apresenta hoje uma identidade que a diferencia da escolarização regular e essa diferenciação não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade sócio-histórico-cultural. (FERRARI e AMARAL, 2012, P. 1).

Assim, é importante destacar que o jovem e adulto trazem para sala de aula uma série de pré-conceitos ou saberes sobre diferentes assuntos que foram construídos durante a sua vida. E que eles procuram a escola também como um espaço para a ampliação da inserção social. Por isso, não seria importante que o professor/pedagogo estivesse atento às necessidades e expectativas desses alunos? E que os alunos reconhecessem a EJA, não só como um espaço de socialização entre os colegas e o professor, mas também como um espaço de construção do conhecimento, de vivência, troca de experiências/saberes e crescimento pessoal e profissional?

Sabemos que a formação pedagógica dos professores pode fazer do processo de ensino e aprendizagem um momento de encontro com as necessidades e as expectativas dos alunos da EJA, se utilizada de forma construtiva e se a mesma estiver voltada para seus estudantes nas disciplinas trabalhadas, tanto na forma com que o professor se coloca, quanto no modo como discute em sala de aula os conteúdos abordados. A partir dessa reflexão, nos questionamos se a formação do professor, dialóga com aquilo que os alunos apresentam de experiências de vida, profissional e/ou pessoal, e se a mesma, sem assumir um posto de soberania, contribuiu para discussões que estão dentro do contexto social de seus alunos. Neste sentido, destacamos em Freire (2001) que:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 2001, p.16).

A partir do conceito de Freire de Educação Popular, entendemos que o docente da EJA está cada vez mais sensível as especificidades dessa modalidade, pois a realidade apresentada pelos alunos faz com que a competência científica dos educadores, bem como a sua formação pedagógica se voltem para a realidade, experiências, objetivos e expectativas que esses jovens e adultos vêm apresentando em sala de aula. Neste sentido, Freire (2001) também fala sobre a prática pedagógica:

Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, 2001, p.16).

Também precisamos enxergar os professores como educadores/sujeitos, educadores porque recorrem para a competência crítica de seus alunos e, sujeitos, porque lutam também pela sua visão crítica, não sendo o educador um sujeito pronto.

Freire (2001) diz que:

Se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender” não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não havia por que falar em educação para a decisão, para a libertação. Mas, por outro lado, não havia também por que pensar nos educadores e nas educadoras como sujeitos. Não seriam sujeitos, nem educadores, nem educandos, como não posso considerar Jim e Andra, meu casal de cães pastores alemães, sujeitos da prática em que adestram seus filhotes, nem a seus filhotes objetos daquela prática. (FREIRE, 2001, p. 9).

Neste sentido, apresentamos o tema da pesquisa que foi “o processo de ensino e aprendizagem e as experiências de vida dos alunos”. O problema de estudo trouxe o seguinte questionamento: como a prática pedagógica do professor dialoga com as experiências de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos? E as questões que orientaram essa pesquisa foram: 1) Que tipo de formação pedagógica recebem os professores da EJA? 2) Professores e alunos compartilham suas experiências de vida? 3) De que forma, essas experiências são utilizadas em sala de aula?

Sendo, assim, a partir de estudos dos teóricos citados anteriormente, o objetivo geral constituiu-se em compreender como as experiências de vida dos alunos entravam, dialogavam e contribuía no processo de ensino e aprendizagem, em especial na prática pedagógica do professor. Os objetivos específicos focavam: 1) Compreender como as experiências de vida dos alunos foram tratadas no processo de ensino e aprendizagem; 2) Analisar o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, tendo em vista a formação pedagógica recebida pelo professor; 3) Investigar as experiências na formação

pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos; 4) Identificar atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, que se relacionavam com as experiências dos alunos.

A presente monografia organiza-se em três capítulos. No capítulo I, intitulado “Educação de Jovens e Adultos - EJA: ensino, aprendizagem e experiências”, apresentamos e discutimos como se dá o processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, bem como de que forma esse processo dialoga com as experiências de vida apresentadas pelos alunos no cotidiano escolar, e principalmente, em sala de aula, por meio dos conteúdos trabalhados e da prática pedagógica do professor. No capítulo II, intitulado “A Formação Pedagógica dos Professores”, tratamos da formação pedagógica dos docentes e discutimos de que forma a formação recebida por eles pode contribuir para sua prática pedagógica, não deixando de destacar na formação o diálogo com experiências de vida trazidas por seus alunos. No capítulo III, intitulado “As Entrevistas e as Experiências de Vida dos Alunos em Sala de Aula”, apresentamos as entrevistas realizadas com os alunos e a professora da EJA, com o objetivo de entender por meio da fala deles e da docente como se dá o processo de ensino e aprendizagem, como a prática da professora dialoga com as experiências de vida de seus alunos e como as experiências de vida apresentadas podem contribuir para a construção e o desenvolvimento do conhecimento dos alunos dessa modalidade. E por fim, nas Considerações Finais, trazemos uma reflexão e uma discussão acerca do trabalho acadêmico apresentado, destacando o que descobrimos/compreendemos por meio dos referenciais teóricos estudados e das entrevistas realizadas com os alunos e a professora da Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: ENSINO, APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIAS

1.1 O processo de ensino e aprendizagem

Reconhecendo que o processo de ensino e aprendizagem é composto pelo ato de ensinar e aprender, buscamos por meio de estudo de diferentes teóricos o significado de ensino e aprendizagem no contexto escolar, para que com uma visão mais ampla desses conceitos pudéssemos contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa. Consideramos de suma importância o estudo do processo de ensino e aprendizagem na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, bem como a pesquisa de novas práticas pedagógicas que leve em consideração as experiências de vida dos estudantes, pois acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem vive em constante transformação, precisa e deve ser estudado por todos os profissionais da educação, tendo em vista que também é por meio desse processo que se pode alcançar o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que voltem o olhar para aquilo que o aluno apresenta; aprendizados, histórias de vida, experiências, entre outros, pois segundo Saviani (apud MACHADO, 2008):

[...] é uma entre tantas instâncias dos trabalhos humanos envolvidos com o ato de ensinar e aprender. Ela é o lugar, talvez único, de uma pedagogia formal, mas apenas mais um lugar, se pensarmos também nas múltiplas pedagogias sociais realizadas no “cotidiano-da-vida-e-do-saber-fora-da-escola”. (MACHADO, 2008, p.18).

Para Freire (1996), é preciso, sobretudo:

[...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p.12).

Com base nas afirmações de Demerval Saviani (2000) e Paulo Freire (1996), começamos a definir, ou melhor, a descobrir como se dá o processo de ensino e aprendizagem na escola, reconhecendo que o mesmo não é algo pronto, mas que está

em constante construção e que, depende de diferentes atores, como: o aluno, o professor, a sociedade, entre outros.

Em consonância com os teóricos citados, buscamos em dois dicionários os significados das palavras ensino e aprendizagem. O primeiro, minidicionário da Língua Portuguesa de Silveira Bueno (1996), trouxe as seguintes definições; “ensino é instrução, educação” e “aprendizagem é aprendizado”. Já no dicionário Aurélio online (2014), “ensino é instrução, indicação, encaminhamento” e “aprendizagem é ato ou efeito de aprender, tempo durante o qual se aprende, experiência que tem quem aprendeu”. A partir da análise desses significados pode-se perceber que o ensino está ligado à construção do conhecimento que é formado e/ou adquirido ao longo da vida, sendo ele acadêmico ou não. Já a aprendizagem está ligada ao ato ou efeito que temos de aprender com quem ensina ou com o que vemos e vivemos no ambiente em que habitamos, podendo assim ser construída através de um diálogo, de experiências, de fatos, entre outros. Por isso, não podemos caracterizar esse processo como sendo, apenas, uma única via, na qual eu ensino e você aprende. Mas, como uma via de mão dupla em que o sujeito pode ocupar ambos os lugares, ora ensinando, ora aprendendo. Neste processo, os conhecimentos podem ser aprendidos e/ou ensinados em inúmeros ambientes e por diferentes sujeitos - seja em um contexto escolar ou não - independentemente da posição em que estão. Neste sentido, Freire (1997) afirma que:

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1997, p.19).

Fernandez (2001) também vai tratar do processo de ensino e aprendizagem trazendo os conceitos de ensinante e aprendente, afirmando que:

[...] ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante. (FERNANDEZ, 2001, p.30).

Ensinante e aprendente estabelecem entre si uma relação de troca, pois aquilo que é dito pelo ensinante pode ser construído/transformado pelo aprendente e vice versa. Assim as experiências compartilhadas são construídas e desconstruídas no

ambiente em que o processo de ensino e aprendizagem acontece, e ensinante e aprendente ganham seu lugar de sujeito autor, como destaca Fernandez (2001):

[...] um aspecto esquecido ainda para as próprias posturas construtivistas é que o sujeito não só é ativo frente à construção do conhecimento que vai "incorporar" (isto é, enquanto aprendente), mas também o é enquanto transforma a situação na qual está aprendendo e o próprio ensinante. Por exemplo, o aluno constrói (transforma) os conhecimentos que incorpora (de que se apropria), mas, por sua vez, transforma a situação educativa e o professor e/ou seus companheiros para poder apropriar-se de seu "sujeito autor". (FERNANDEZ, 2001. P. 64).

Pensar esse sujeito como ensinante e aprendente é reconhecer a importância subjetivante da aprendizagem. Fernandez (2001) afirma que para poder aprender o sujeito precisa apelar simultaneamente às duas posições, aprendente e ensinante. Necessita conectar-se com o que já conhece e autorizar-se a "mostrar", a fazer visível aquilo que conhece. Além disso, o pensar é sempre um apelo ao outro, uma confrontação com o pensamento do outro. Embora sendo um processo intra-subjetivo, acontece na intersubjetividade. (FERNANDEZ, 2001, p. 62). Corroborando com essa perspectiva, ALMEIDA ET AL (2012) afirmam que a escola é um dos meios onde podem transitar os indivíduos. Seu objetivo é proporcionar interações sociais tais que possibilitem a atualização das potencialidades dos alunos como indivíduos e como grupos para atuar na sociedade. (ALMEIDA ET AL, 2012, p. 16).

De acordo com Freire (1997):

É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar. (FREIRE, 1997, p.7).

Assim compreendemos que professor e aluno podem trocar experiências, bem como buscar uma visão mais crítica daquilo que é discutido e trabalhado em sala de aula, entendendo que se pode fazer uma reflexão até mesmo daquilo que para muitos já estava determinado/imposto como verdadeiro. Deste modo, destacamos Freire (1996) quando faz uma reflexão acerca do ensino e da aprendizagem:

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto

- a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE,1996, p.12).

Freire faz uma reflexão acerca do ensinar e aprender e nos faz pensar de que forma esses verbos são utilizados em uma sociedade, composta por homens e mulheres que descobriram que era possível ensinar. Destaca que antes do ensinar, o aprender já estava em nosso meio. Por isso, vale refletirmos que o aprender acontece e pode acontecer antes do ensinar, pois se pensarmos nos jovens e adultos que estudam na EJA, muitos desses aprenderam e levaram muitas experiências que foram vivenciadas antes mesmo de estarem em sala de aula. Assim entendemos que a aprendizagem acontece não só na escola, mas também fora dela e o que esse aluno aprendeu, em ambos os espaços, pode ser utilizado para a descoberta de novos conhecimentos, seja no ambiente escolar ou na convivência diária nas relações que constrói; em casa, no trabalho, no lazer, entre outros.

É comum na Educação de Jovens e Adultos termos sujeitos que trazem grandes aprendizados adquiridos ao longo da vida e que ingressam na EJA para aprimorar seus conhecimentos, bem como alunos que buscam um aprendizado que os auxiliem na inserção no mundo do trabalho, como pontua Pierro, Jóia e Ribeiro (2001) a EJA:

[...] passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada. (PIERRO, JÓIA e RIBEIRO, 2001, p.65).

Entretanto, acreditamos e defendemos que a EJA é antes de tudo, a efetivação do direito à educação, portanto, quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem

na EJA necessitamos de ter cuidado, pois muitos estudantes dessa modalidade acreditam que a aprendizagem acontece somente quando o professor transmite seus conhecimentos para os alunos, e que eles, por não terem escolaridade, julgam que não podem contribuir com nenhum conhecimento ou experiência adquirida ao longo da vida em sala de aula. Assim destaca Barreto (2005) que:

[...] é possível perceber o equívoco dos alunos quando esperam por um professor que coloque o conhecimento dentro deles. Professor algum tem tal poder, pelo simples fato de que conhecimento como produto de relações não se transmite. O professor pode e deve transmitir informações, desafiar e estimular os alunos no estabelecimento das relações. Mas a produção do conhecimento é exclusiva dos que realizaram esse trabalho. E esse exercício de pensar, isto é, de estabelecer relações não se restringe ao que é dito pelo professor. Pode acontecer e acontece a todo momento, inclusive a partir do que é dito pelos colegas. Assim, ao imaginar como perda de tempo a fala de seus colegas, o aluno está, na verdade, desperdiçando valiosas oportunidades de conhecer. (BARRETO, 2005, p. 66).

Acreditar que somente o professor é capaz de ensinar, faz com que o aluno se limite a fala do docente, não conseguindo, muitas vezes, formar uma visão crítica sobre o mundo. Um exemplo disso é a educação bancária, a qual Freire (1996) critica:

[...] nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino "bancário", de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer, em que pese o ensino "bancário", que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo "conhecimento" lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do "bancarismo". (FREIRE, 1996, p.13).

É preciso que tanto o professor quanto o aluno compreenda esse processo de forma crítica em sala de aula como bem pontua Freire (1997):

Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto. (FREIRE, 1997, p.23).

Neste sentido, procuramos compreender a posição em que está o ensinante e o aprendente, para entender de que forma o processo de ensino e aprendizagem acontece. E reconhecendo que ambos os sujeitos não devem ocupar uma posição de soberania e de transferência de conhecimento, é que concluo que o processo de ensino

e aprendizagem acontece a partir do momento em que ensinante e aprendente trocam experiências, ideias, conhecimentos, histórias, entre outros, e buscam, apesar de suas limitações, a construção de novos conhecimentos e a realização de desejos pessoais e coletivos.

1.2 As Experiências de Vida

Defendemos que as experiências de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, em especial aquelas oriundas do mundo do trabalho, porque foi por meio delas que muitos puderam se sentir integrantes de uma sociedade, mesmo que não tivessem o nível de escolaridade desejado como bem destaca Pereira (2012):

O trabalho é motivo de orgulho para esses homens e mulheres que a ele dedicaram boa parte de suas vidas, trazendo a sensação de estarem integrados, parcialmente que fosse à sociedade. Dessa forma, mesmo à custa de ter sacrificado a entrada ou permanência na escola, a presença do trabalho marca a trajetória dessas pessoas como algo significativo, motivo de reconhecimento diante dos seus e de uma sensação de utilidade. Foi na vida profissional que realizaram suas aprendizagens, construíram laços de amizade, tiveram condições de manter suas famílias e um sentimento de realização pessoal. (PEREIRA, 2012, p. 23).

Essas experiências trazem mudanças para o processo de ensino e aprendizagem e até mesmo para a formação do professor, pois conforme Thompson (2002) destaca:

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 2002, p. 13).

Compreendemos que as experiências de vida dos alunos compartilhadas em sala de aula, em alguns momentos, revelam/demonstram a fragilidade na formação pedagógica do professor, pois percebemos que pouco são as discussões realizadas entre o currículo escolar e as experiências e as expectativas desses alunos da EJA na escola. Consideramos de suma importância entendermos que as experiências de vida utilizadas em sala de aula auxiliam na releitura do mundo, na construção de novos conhecimentos,

na prática do professor, na elaboração do currículo, entre outros. Assim destaca Freire (1997) quando conta que:

Certa vez, uma alfabetizanda nordestina discutia, em seu círculo de cultura, uma codificação que representava um homem que, trabalhando o barro, criava com as mãos, um jarro. Discutia-se, através da “leitura” de uma série de codificações que, no fundo, são representações da realidade concreta, o que é cultura. O conceito de cultura já havia sido apreendido pelo grupo através do esforço da compreensão que caracteriza a leitura do mundo e/ ou da palavra. Na sua experiência anterior, cuja memória ela guardava no seu corpo, sua compreensão do processo em que o homem, trabalhando o barro, criava o jarro, compreensão gestada sensorialmente, lhe dizia que fazer o jarro era uma forma de trabalho com que, concretamente, se sustentava. Assim como o jarro era apenas o objeto, produto do trabalho que, vendido, viabilizava sua vida e a de sua família. Agora, ultrapassando a experiência sensorial, indo mais além dela, dava um passo fundamental: alcançava a capacidade de generalizar que caracteriza a “experiência escolar”. Criar o jarro com o trabalho transformador sobre o barro não era apenas a forma de sobreviver, mas também de fazer cultura, de fazer arte. Foi por isso que, relendo sua leitura anterior do mundo e dos que-fazer no mundo, aquela alfabetizanda nordestina disse segura e orgulhosa: “Faço cultura. Faço isto.” (FREIRE, 1997, p.21).

A partir dessa bela reflexão que Freire (1997) faz da experiência sensorial e da experiência escolar, entendemos que ambas precisam caminhar juntas no processo de ensino e aprendizagem e que o docente deve estar atento e disposto a trabalhar e desenvolver o currículo em sala de aula de forma que não iniba a capacidade de ampliação dos conhecimentos adquiridos intra e extra escolar, ou seja, dentro e fora da escola, como bem destaca Freire (1996):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade. (FREIRE, 1996, p.13).

Sabemos que as experiências apresentadas por muitos alunos da EJA foram experiências originadas das relações estabelecidas no trabalho, na vida familiar, nas relações com a sociedade e que, poucas vezes, são frutos de experiências de uma educação formal, pois em sua maioria não frequentaram a escola. Por isso, muitos alunos sentem vergonha de compartilhar suas experiências de vida em sala de aula, visto que não acreditam que as mesmas podem contribuir em sua formação. Porém, sabemos que as experiências afastadas do processo de ensino e aprendizagem podem inibir a

construção e a descoberta de novos conhecimentos, como bem afirma Thompson (2002):

[...] a igualdade do valor do homem comum, [...] repousa em atributos morais e espirituais, desenvolvidos através de experiências no trabalho, no sofrimento e de relações humanas básicas. Baseia-se muito menos em atributos racionais e ele confia muito pouco na educação formal que poderia inibir ou desviar o crescimento calcado na experiência. (THOMPSON, 2002, p. 25).

O contexto real em que vivemos e as experiências de vida fazem com o que aquilo que é discutido e aprendido na escola ou fora dela ganhe sentido. O ensinar e o aprender partiram e partem das relações com as experiências de vida ocorridas ao longo da nossa história, sendo elas originárias de um contexto social e/ou intelectual, pois segundo Thompson (2002) trata-se também de que só aqui, no contexto real da experiência viva, poderiam as ideias dos pensadores tomar corpo e ser testadas. (THOMPSON, 2002, p.40).

Pensar na EJA como uma modalidade que precisa alcançar as expectativas apresentadas por seus alunos, principalmente de Jovens e Adultos que buscam a escola como realização de sonhos, como meio de transformar sua vida familiar e pessoal, talvez seja uma das preocupações que a escola não esteja colocando como peça fundamental para a evolução no processo de ensino e aprendizagem. Thompson (2002) traz uma reflexão acerca de como as experiências de vida dos alunos eram tratadas no século XIX e estabelece um paralelo com os dias atuais:

[...] a educação se apresentava não apenas uma baliza na direção de um universo mental novo e mais amplo, mas também como uma baliza para longe, para fora, do universo da experiência no qual se funda a sensibilidade. [...] O homem trabalhador autodidata que dedicava suas noites e seus domingos à busca de conhecimentos, era também solicitado, a toda hora, a rejeitar todo cabedal humano de sua infância e de seus companheiros trabalhadores como grosseiro, imoral e ignorante. (THOMPSON, 2002, p. 32).

Thompson nos mostra o quanto as experiências de vida dos alunos eram rejeitadas e desconsideradas no século XIX e faz um paralelo com os dias atuais, o que nos leva a entender como muitas práticas e teorias foram entrando no ambiente escolar, a fim de excluir o cabedal humano, bem como a identidade cultural apresentada por cada aluno, identidades carregadas de culturas, tradições, costumes, aprendizados que poderiam contribuir no incentivo à cultura letrada e na descoberta de novos conhecimentos. Neste sentido, Thompson (2002) continua:

[...] a maior parte dos educadores da classe média não conseguia distinguir o trabalho educacional do controle social, e isso impunha com demasiada frequência uma repressão à validade da experiência da vida dos alunos ou sua própria negação, tal como a que se expressava em dialetos incultos ou nas formas culturais tradicionais. O resultado foi que a educação e a experiência herdadas se opunham uma à outra. E os trabalhadores que, por seus próprios esforços, conseguiam penetrar na cultura letrada viam-se imediatamente no mesmo lugar de tensão, onde a educação trazia consigo o perigo da rejeição por parte de seus camaradas e a autodesconfiança. Essa tensão ainda permanece. (THOMPSON, 2002, p. 36).

Para entendermos o processo de ensino e aprendizagem, é preciso conhecer os alunos para quem lecionamos. Pois, o processo de ensino e aprendizagem se constitui a partir do momento em que o sujeito interage, dialoga, pensa sobre a sociedade e o ambiente em que vive, seja na escola, em casa, nas atividades extraescolares, entre outros. E são esses conhecimentos adquiridos a partir da interação do sujeito com a sociedade que o faz autor daquilo que aprendeu, transformando assim não só o ambiente em que vive, mas também seu cabedal de conhecimentos. Deste modo, destaca Brandão (2010):

Um dos fundamentos da educação popular é a ideia de que o aprender a saber transforma quem aprende e sabe. Aprender a saber não torna apenas pessoas possuidoras e usuárias de maiores estoques de informações e de conhecimento. Ele não capacita apenas pessoas aprendentes a funcionalmente realizarem competências para as quais não estavam ou estavam imperfeitamente capacitadas ou instrumentalizadas. Em seu significado e valor mais densos e profundos, aprender a saber implica saber transformar-se a si mesmo através do saber que se aprende. (BRANDÃO, 2010, p. 91).

O aprender está ligado a diferentes formas de interação, para isso Brandão (2010) diz que em nós, seres humanos, cada um dos diferentes planos de interações-integrações altera-se qualitativamente através de cada ato pedagógico interativo – dentro de nós e entre nós – de aprendizagem. A partir disto, é interessante refletirmos sobre o ensino para Jovens e Adultos, pois a cada ato pedagógico e conhecimento apresentados pelo professor pode desestabilizar algo que para o aluno já estava determinado, de acordo com os saberes adquiridos ao longo de sua vida. Neste sentido, Brandão (2010), complementa:

Assim, sempre que algo novo é aprendido, não é só este “algo novo” que é acrescentado ou acumulado a complexos subjetivos de conhecimento já adquirido. O que ocorre é uma configuração de todo um sistema pessoal pensante como algo complexo, interligado, interdependente e dinâmico. (BRANDÃO, 2010, p.93).

De acordo com Ferrari (2012):

Ao priorizar a formação do aluno, como pessoa, pelo atendimento de suas necessidades afetivas, cognitivas, motoras, sociais, a escola extrapola seu papel de mera transmissora de informações. Procura ver no aluno um “diapasão de possibilidades” (FERRARI, 2012, p. 139).

A partir disto, entendemos que a didática do professor em sala de aula pode interferir para que o aluno dessa modalidade se sinta motivado, como bem destaca Medel (2009):

Para se realizar qualquer coisa na vida, é necessário, primeiro a vontade de realizá-la, senão nada acontecerá. Isso também ocorre na educação. [...] O professor deve descobrir estratégias, recursos para fazer com que o aluno queira aprender, em outras palavras deve fornecer estímulos para que o aluno se sinta motivado a aprender. (MEDEL, 2009, p.1).

Alguns autores chamam atenção para o ensino de forma livre, onde deixa claro para o professor que o conhecimento/saber é algo que está em constante construção e que ele deve dar ao outro a liberdade da escolha, declarando sempre que não é o detentor do saber. Assim destaca Brandão (2010):

Só ensina quem “convida ao saber”. Aquele que abre portas e janelas em múltiplas direções. Aquela que aponta os caminhos e deixa ao outro a liberdade da escolha do seu rumo. Quem, ao invés de dizer aos seus alunos que ele, como educador, já terá chegado a um lugar definitivo do saber, do conhecer, do “dominar os seus assuntos”, declara sem pudor e temor que também se sente incompleto, inacabado. Que também está estudando enquanto ensina e, portanto com os outros e não apenas ensinando a eles [...] (BRANDÃO , 2010, p. 101).

Sendo assim, o planejamento das aulas e a forma com que o educador trabalha em sala, o desafia a selecionar temas e conteúdos que estejam relacionados aos interesses e às experiências de vida de seus alunos, reconhecendo que para cada modalidade há diferentes necessidades durante o processo de aprendizagem.

No processo de ensino e aprendizagem temos também diferentes fatores que influenciam na construção do conhecimento, um deles é a relação afetiva que se estabelece entre professor e aluno, como bem destaca Silva (2013):

[...] afetividade entre alunos e professores e entre os alunos, condição essencial para a permanência dos alunos na escola, pois garante o

envolvimento e o compromisso de todos os atores com o ensino e a aprendizagem. (SILVA, 2013, p. 226).

Essa perspectiva é complementada pela a de Barreto (2006) quando afirma que, a sala de aula é o espaço de encontro entre alunos, professor(a) e conhecimento. Nela, vínculos de amizade, cooperação e confiança se constroem e se consolidam, animando o processo de ensinar e aprender. (BARRETO, 2006, p.3)

Retomando Ferrari e Amaral (2012), a EJA:

hoje é a única possibilidade de reinserção escolar para aqueles alunos com defasagem série/idade, quer seja pelo afastamento dos estudos pelas exigências de trabalho precoce, quer seja pela exclusão do sistema regular de ensino por reprovações sistemáticas. Essa constatação nos aponta, enquanto educadores, à necessidade de assumir o curso como oportunidade concreta para os jovens e à importância de avançar no significado do que seja instrução, contemplando em seus currículos a formação do homem-cidadão profissional, na perspectiva de uma educação como apropriação da cultura, enquanto integração de todas as atividades humanas e determinante da humanização. (FERRARI E AMARAL, 2012, p.).

Pensando na perspectiva de que a EJA não só possibilita a reinserção escolar, mas também que é um direito de todo cidadão, entendemos que hoje ela desempenha um papel fundamental na sociedade, não só proporcionando a oportunidade de se inserir na cultura letrada, mas de garantir que todos tenham acesso e utilizem desse direito social que um dia lhe foi negado, por meio das dificuldades econômicas e/ou pela carência de espaços escolares. Hoje, mais do que antes a EJA proporciona a conquista de um direito e a realização de aspirações que um dia foram deixadas para trás.

Desta forma, outros autores chamam atenção para a formação e ações pedagógicas que sejam mais específicas para a modalidade. Soares (apud MACHADO, 2008) destaca em uma de suas discussões sobre a EJA que:

[...] As discussões sobre a educação de jovens e adultos – EJA – têm priorizado temáticas como a necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno. Para delinear esse perfil, é preciso considerar a realidade em que o aluno está inserido, como ponto de partida das ações pedagógicas, o currículo com metodologias e materiais didáticos adequados às necessidades, o financiamento para a concretização de ações e, finalmente, a formação de professores condizente com as especificidades da EJA. (MACHADO, 2008, p.57).

Assim também destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000:

[...] a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancioneiro regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2000, p.5).

As diferentes raízes culturais apresentadas na EJA devem ser valorizadas pelos professores e utilizadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos dessa modalidade, como afirma Barreto (2006):

O conjunto cultural formado pelas pessoas que se encontram numa mesma série, numa sala de aula, é, então, extremamente rico. A cultura marca a visão de mundo e é a base onde a construção de conhecimentos vai se dar. (BARRETO, 2006, p.12).

Nas classes de EJA, a homogeneidade quanto à origem muitas vezes facilita a aproximação das pessoas e a construção de elos entre elas. E dessa homogeneidade podem nascer os temas de estudo que vão unir e integrar o grupo. (BARRETO, 2006, p.20). Para isso buscar uma melhor integração com os alunos, traçando o perfil de cada um e da turma como um todo é importante para que esse trabalho aconteça de forma significativa.

Segundo Freire (1997):

[...] se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 1997, p.19).

É necessário que se leve em consideração a leitura de mundo apresentada pelo aluno, pois por meio dessa leitura é possível garantir uma educação que seja aberta a todos, como bem destaca Brandão (apud MACHADO, 2008):

[...] uma educação que se abra a todos, a começar pela inclusão dos até então sistematicamente deixados ao longo de suas margens, e que

ela seja pensada, proposta e praticada a partir da condição das classes subalternas e de uma visão de mundo das classes populares. Além disso, é preciso ressaltar que antes de ser uma “fala a” ela seja uma “escuta de”, aberta e atenta a ouvir as culturas às quais se dirige. Dessa forma, pode aprender com elas, tomar os seus símbolos e os sentidos originais como uma fonte prioritária dos conteúdos dos diálogos pedagógicos. Esses diálogos sempre tiveram o “círculo de cultura” como sua melhor metáfora. Nesse sentido, esses diálogos deveriam ser o fundamento e a finalidade da prática de uma nova atitude entre educadores populares – e não apenas um método de trabalho. (MACHADO, 2008, p.30).

Para pensar numa cultura igualitária é preciso que o conceito de experiência esteja dentro dos espaços escolares, havendo assim uma dialética entre educação e experiência, como bem destaca Thompson (2002):

As conquistas das últimas décadas (pois não duvidamos de que foram conquistas) tenderão apenas a ir em direção a uma cultura igualitária comum se o intercâmbio dialético entre educação e experiência for mantido e ampliado. [...] as universidades precisam do contato de diferentes mundos de experiência, no qual ideias são trazidas para prova da vida. O departamento extramuros da universidade deveria, de fato ser um lugar importante exatamente para essa dialética[...] uma porta de saída para o conhecimento e as competências, uma porta de entrada para a experiência e a crítica. (THOMPSON, 2002, p. 44 e 45).

Desta forma, busquei compreender o processo de ensino e aprendizagem na EJA como um processo que está em constante construção e que acontece de forma eficaz a partir do momento em que educador e educandos trocam suas experiências nos conteúdos trabalhados em sala, bem como na relação afetiva que constroem durante o período escolar. Sendo assim, sujeitos da experiência, que buscam adquirir novos conhecimentos escolares, bem como desenvolver uma visão crítica sobre eles.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Reconhecendo que a formação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos é de suma importância para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente nessa modalidade, entendemos que a mesma deve estar alinhada às demandas de que necessita e apresenta. Neste sentido, Soares (apud MACHADO, 2008) diz que:

as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. (MACHADO, 2008, p.64).

A formação inicial de professores se dá através do Magistério ou do curso superior de Pedagogia, porém de forma tímida como aponta Soares e, na maioria das vezes, incipiente. Já a formação continuada se dá por meio dos cursos de especialização, da prática docente, de cursos de aperfeiçoamento, entre outros. A formação inicial garante o exercício da profissão na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, mas ao mesmo tempo não consegue promover uma formação significativa que atenda às especificidades de todos os segmentos e as modalidades na qual recebemos habilitação para o exercício da profissão, pois, segundo uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas para a Revista Nova Escola em 2009, apenas 1,5% das disciplinas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos são trabalhadas nos cursos de Pedagogia. Um exemplo que contribui para uma formação mais sólida é a formação continuada que, ao tornar-se pólo para uma dinâmica social de formação contínua, requer que os conhecimentos sejam compartilhados, contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade da prática educativa. Mesmo sendo compreendida como uma atividade não-facultativa ela é de primordial relevância, tendo em vista as grandes mudanças e transformações que passa o mundo atual, principalmente as mudanças apresentadas na Educação de Jovens e Adultos, como bem destaca o Parecer CNE/CEB 11/2000:

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência,

que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural. (BRASIL, 2000, p. 33 e 34).

É necessário que haja uma reflexão contínua sobre o saber e o fazer pedagógico, ou seja, é preciso uma pesquisa constante para que o conhecimento adquirido seja recriado através de seus estudos, reconhecendo que a formação pedagógica inicial e continuada deveriam estar mais atenta para cada modalidade, seus alunos, suas experiências profissionais/pessoais e suas expectativas, como bem destaca Freire (1996):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1996, p.22).

A discussão sobre a formação de professores para essa modalidade tem se tornado cada vez mais ampla, e é possível perceber a preocupação dos educadores egressos dos cursos de Pedagogia com as especificidades que apresentam esse grupo. Assim reforça Machado (2000) quando diz que:

Há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, seja nos de pós-graduação e extensão" (MACHADO, 2000, p. 16).

Preocupados cada vez mais com essa modalidade educadores e alunos vêm cobrando das universidades um currículo em que o trabalho pedagógico na EJA seja mais discutido e abordado em sala de aula, tendo em vista que para atender a esse público é necessário uma formação de qualidade e que compreenda as especificidades que apresentam.

Observamos atualmente uma Educação de Jovens e Adultos com um modelo pouco apropriado tanto na forma como é organizado quanto no modo em que são trabalhados os conteúdos escolares que visam atender às necessidades educativas desse público. Afirmamos isto, pois muitas vezes os mesmos não dialogam com a realidade

dos alunos. A EJA precisa de uma proposta pedagógica diferenciada, como bem destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (2000):

[...] a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.(BRASIL, 2000, p.9).

A EJA mais que uma modalidade composta por jovens e adultos ela é cercada por diferentes culturas e experiências, oriundas do trabalho e das relações sociais, por isso que há uma necessidade de olhares e trabalhos diferenciados para que essas especificidades não passem despercebidas e sejam ignoradas em um espaço de educação, onde o direito em expressar opiniões e apresentar experiências e culturas devem ser garantidos, desta forma as Diretrizes complementam que:

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. (BRASIL, 2000, p.9/10).

Segundo a UNESCO (2005), é importante salientar que a EJA tem uma grande responsabilidade social, bem como a formação recebida pelos docentes, conforme:

A Declaração de Hamburgo aprovada na V CONFINTEA atribui à Educação de Jovens e Adultos o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos. (UNESCO, 2005, p.17 e 18).

A partir disto é válido perguntar se os professores da EJA recebem a formação adequada para o exercício da profissão nessa modalidade e se os mesmos fazem uma reflexão crítica sobre os objetivos defendidos pela UNESCO (2005), visto que há no discurso desse órgão uma inferiorização dos alunos dessa modalidade. Questionamos se uma modalidade que atende aos jovens e adultos que possuem experiências de vida construídas nos espaços de trabalho, sociais, comunitários, etc, pode colocar seus alunos como estudantes pobres culturalmente? E se uma Organização que tem como objetivo promover a paz deve assumir uma concepção tão positivista e pragmática, no que diz respeito a essa modalidade de ensino como é visto nos documentos divulgados? A partir desses questionamentos, destacamos o que Moura (2007) afirma:

A conceituação de alfabetização de adultos e a definição dos objetivos defendidos pela UNESCO fundamentam-se em uma concepção filosófica positivista de caráter pragmático – características dos modelos econômicos liberal e neoliberal; em uma concepção psicológica empirista-associacionista que considera o adulto analfabeto como um ser inferior do ponto de vista das capacidades superiores de inteligência e uma visão antropológica de um indivíduo pobre culturalmente, devendo ser “instruído” para adquirir conhecimentos instrumentais e utilizá-los a serviço do mercado. (MOURA, 2007, p.13).

Mas isso não acontece só no discurso da Unesco, mas também nos cursos de formação inicial e continuada, nos quais o que vemos é um descaso das instituições formadoras com a EJA no que diz respeito ao currículo trabalhado em que há poucas disciplinas relativas a essa modalidade, sendo oferecidas e discutidas junto com os alunos.

Segundo Freire (1997):

[...] o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. [...] O que temos de fazer então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática. (FREIRE, 1997, p. 25).

A citação de Freire ajuda-nos a compreender que o educador não é um sujeito neutro, pois o mesmo está inserido em uma sociedade como um sujeito ativo dentro dela. Neste sentido, Freire (1997) retoma, destacando:

[...] É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. [...] infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado. Daí que o nosso discurso, incoerente com a nossa prática, vire puro palavreado. Daí que, muitas vezes, as nossas palavras “inflamadas”, porém contraditadas por nossa prática autoritária, entrem por um ouvido e saiam pelo outro - os ouvidos das massas populares, cansadas, neste país, do descaso e do desrespeito com que há quatrocentos e oitenta anos vêm sendo tratadas pelo arbítrio e pela arrogância dos poderosos. (FREIRE, 1997, p.25).

A prática nunca deve estar distante do discurso que fazemos em sala, pois assim como o discurso pode convencer, motivar, conquistar, a prática pode desmenti-lo e o torná-lo falso se não estiver coerente com ele. Ambos podem revolucionar a sala de aula

e torná-la um lugar de descoberta, construção, desconstrução, debate, reflexão, ideias, mas se juntos fizerem uso do mesmo discurso.

Freire (1997) afirma que:

[...] dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecemos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora. Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. (FREIRE, 1997, p.26).

Freire nos leva a refletir sobre a prática do educador em sala de aula, colocando em foco o autoritarismo e a ignorância que muitos apresentam diante dos conhecimentos e saberes de seus alunos, sem deixar de destacar os desafios que professores devem enfrentar para melhorarem sua prática docente. O cuidado para não tornar-se um professor autoritário, capaz de não reconhecer os saberes de seus alunos deve ser constante, pois a tendência de nós sujeitos-letrados é nos colocarmos como detentores do saber, separando assim o ato de ensinar do de aprender. Neste sentido, Freire (1997) reitera que:

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe. (FREIRE, 1997, p.27).

Acreditamos que o diálogo entre o aluno e o professor pode enriquecer e ampliar grandes conhecimentos, além de ser um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, como bem destaca Barreto (2006):

Um grupo se constrói pela constância do diálogo, pela produção em equipe, pela expressão individual, garantido o direito à voz. Na sala de aula, o(a) professor(a) é aquele(a) que provoca e facilita esse diálogo, essa produção e essa expressão individual. Ele(a) auxilia na resolução dos conflitos, favorece as trocas e as ajudas mútuas. [...] Entretanto, para que a sala de aula se torne um espaço verdadeiro de trocas e aprendizagens, é fundamental a forma de agir do(a) professor(a). É

ele(a) que ajuda a quebrar as barreiras dos preconceitos e cria situações de estreitamento de amizade entre todos. É aquele(a) que propõe situações que aproximam, diminuem a distância entre as idades, as crenças, os valores. (BARRETO, 2006, p. 20).

Corroborando com essa afirmativa, Freire (1979) destaca:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. “O diálogo, é portanto, o caminho indispensável”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência. (FREIRE, 1979, p.39).

Vasconcelos (2003) descreve a importância que tem a prática pedagógica na formação continuada dos professores, ressaltando que:

Quem viveu boa parte de sua vida em uma escola como professor/professora, por certo, se lembra de como aprendeu e ensinou na troca com seus companheiros/companheiras e de como a prática pedagógica diária constitui um importante espaço de sua formação. Nesse espaço, os professores partilham materiais, informações sobre os alunos, comentários sobre trabalhos desenvolvidos” (VASCONCELOS, 2003, p.13).

A prática do professor é uma das maiores ferramentas em sua formação, porém ela não pode aparecer de forma isolada. Pensar na Educação de Jovens e Adultos como uma reposição de uma escolaridade não realizada nos faz pensar no que o aluno não aprendeu por não ter ido na escola, quando na verdade deveríamos observar o que o indivíduo sabe, quais são suas experiências, quais são seus projetos, suas necessidades de aprendizagem, pensando em um currículo em que alcance as suas necessidades.

A Educação de Jovens e Adultos precisa combinar diferentes modelos de atendimento para ir ao encontro das distintas necessidades apresentadas pelos seus alunos. A elaboração de um novo currículo e as discussões sobre as deficiências e dificuldades encontradas nessa modalidade devem acontecer desde a formação inicial do educador, pois mesmo que a formação continuada supra um pouco da falta de discussões encontrada na formação inicial, percebemos que essa demora nas discussões, na elaboração de novas disciplinas acadêmicas e na falta de interesse das universidades pela EJA, contribui para retardar o processo de mudança e a elaboração de novas

práticas que já deveriam estar em curso para essa modalidade, na direção da efetivação do direito à educação.

CAPÍTULO III

AS ENTREVISTAS E AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA DOS ALUNOS E PROFESSORA EM SALA DE AULA

Neste capítulo abordaremos, por meio de entrevistas realizadas com três alunos e uma professora da Educação de Jovens e Adultos e em consonância com os teóricos destacados no início desta pesquisa, como se apresentam os alunos da Educação de Jovens e Adultos nesta escola. Isto é, como suas experiências de vida vão ao encontro de conteúdos trabalhados em sala de aula, como a prática do professor favorece mais as experiências no processo de ensino e aprendizagem, bem como de que forma as dificuldades encontradas, pelos alunos e pela professora, os motivaram para retomar seus estudos e a aperfeiçoar sua prática, respectivamente.

A escolha pela entrevista deu-se pela vontade de compreender as questões apresentadas acima e por acreditar que as “histórias de vida” relatadas pelos alunos podem contribuir para o desenvolvimento da pesquisa e de demais trabalhos nessa modalidade. Para Pereira (2012):

Tudo deve ser considerado quando nos debruçamos sobre a narração de histórias de vida. A experiência dialógica, que começa antes mesmo da entrevista e que continua após a sua realização, reinada pela sensibilidade e sabedoria de se colocar no lugar do outro, cumprindo a máxima de Espinosa: “Não deplorar, não rir, não detestar, mas compreender”. (PEREIRA, 2012, p.19).

Foram entrevistados três alunos com idades entre trinta e três e cinquenta e nove anos. Reconhecemos que o quantitativo de alunos poderia ser maior. Entretanto, em virtude da aproximação do prazo para a conclusão do curso, não foi possível atingir um número maior de entrevistados, o que ficará para outro momento de estudo. A escolha da escola se deu pelo fato de trabalharmos na instituição há seis anos e por termos uma aproximação afetiva com os alunos dessa modalidade. Mesmo trabalhando na parte administrativa da escola, tínhamos interesse em saber por que os alunos da EJA tinham e têm tanta força de vontade para estudar, como se dava o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula e a relação com o docente, curiosidades como essas que julgávamos serem agentes motivadores para a permanência e a conclusão dos estudos, mesmo em meio às dificuldades enfrentadas no passado e no presente. Já a escolha da

professora, foi por atender ao segmento no qual como egressa do curso de Pedagogia teremos formação docente para lecionar.

O estudo é uma pesquisa qualitativa, pois segundo Ludke e Andre (1986):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (LUDKE e ANDRE, 1986, p. 44).

Durante a pesquisa, buscamos compreender as particularidades de cada aluno entrevistado, tendo a preocupação de colocar em evidência os significados dados por eles ao processo de ensino e aprendizagem, as experiências de vida apresentadas e a prática docente, no intuito de entender de que forma esses significados os auxiliavam na aprendizagem e na construção de novos conhecimentos. Portanto, a metodologia utilizada compreendeu como instrumentos para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com os alunos da EJA que se encontram no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, e com a professora responsável pela turma. As entrevistas foram gravadas em áudio, no espaço escolar e transcritas, posteriormente pela pesquisadora. Procurou-se manter exatamente a variedade linguística dos entrevistados, para que possamos compreender da melhor forma os significados dados por eles aos eixos temáticos discutidos nesta pesquisa. A ordem de entrevistas se deu de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, sendo primeiro entrevistada a professora Rose e, em sequência, os alunos Luciana, Danilo e Nelma. Os nomes utilizados são fictícios com a finalidade de preservar a identidade da professora e dos alunos.

No próximo tópico, apresentamos, trechos das entrevistas com os alunos em que relatam, brevemente, suas histórias de vida e análises feitas pela pesquisadora.

3.1 Os Alunos

A primeira aluna entrevistada foi a Luciana de cinquenta e nove anos de idade, natural da cidade de Caucaia/CE, Manicure e Artesã. Luciana relatou a sua trajetória escolar, destacando que um dos principais motivos de ter interrompido os estudos na adolescência foi o relacionamento que tinha com sua professora:

Olha, há uns 30 e poucos anos atrás, quando eu estava morando em Brasília, saí da escola quando estava quase terminando o supletivo, só faltava matemática. Minha professora passou em um concurso e foi embora, e a nova professora eu não gostei, porque ela não ensinava direito e só cobrava aí acabei saindo da escola. Depois que saí da escola fui morar em São Paulo com o esposo e acabei tendo uma filha que hoje tem 25 anos. (Luciana).

A partir da fala da aluna Luciana, percebemos o quanto a dificuldade na relação professor/aluno pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, na construção de novos conhecimentos e na permanência escolar, como bem destaca Freire (1997):

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece.[...] O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. (FREIRE, 1997, p.9).

A escuta é um dos métodos que o professor pode utilizar para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, para que o aluno se sinta sujeito vivo dentro da escola e também uma das formas de motivação para sua permanência na escola, assim destaca Freire (1996):

Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como proprietário da verdade de que se apossa e do tempo próprio pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou sem silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala. (FREIRE, 1996, p.73).

No decorrer das entrevistas, observamos que os alunos também destacavam as situações de dificuldades na vida familiar, financeira e nas relações com os colegas. Tais situações podem ser observadas nos trechos destacados a seguir de Danilo de 33 anos, natural da cidade do Rio de Janeiro/RJ, Gari Comunitário da Comunidade do Turano no Rio de Janeiro e Pedreiro autônomo; de Nelma, de 36 anos, natural do Ceará, Estoquista de uma Farmácia; e Luciana:

Quando eu era criança minha mãe vivia me mandando ir para escola, mas eu nunca me interessei. Não gostava da escola, frequentei por um tempo, mas não gostava. Eu queria aprender a ler e escrever, igual

meu pai. Olhava meu pai lendo jornal, e tinha vontade de ler, mas não queria ir para escola. Eu comecei a estudar novo, parei com 7 para 8 anos, eu fugia porque não gostava da escola, tinha muita briga, eu não me interessava, ia jogar fliperama e bola, aí eu parei e voltei a escola com 12 anos, mas não me interessei, não sei o que era, e parei mesmo! (Danilo).

Pois é... Quando eu era criança, lá no Ceará, tinha escola, mas eu fui criada por avó, e com avó a gente fazia o que queria, ela me mandava estudar, mas eu dizia não. Na verdade eu nem fui matriculada na escola, lá tinha uma senhora que ensinava as coisas tipo “a, e, i, o, u”, mas eu quase não aprendi nada. A vida no Ceará era muito difícil. (Nelma).

Quando eu parei de estudar, eu parei para me casar, com 17 anos, eu nem sei o que eu fazia nessa época, e o meu marido não deixava eu estudar e trabalhar. Mas como eu tinha que trabalhar, deixei os estudos de lado. Depois tive 2 filhos em Fortaleza essa filha de 25 anos que está comigo. (Luciana).

As dificuldades relatadas por eles deixaram claro uma grande desmotivação em ir para a escola. Compreendemos que essa desmotivação parece ter ocorrido por diversos motivos como conflitos familiares, sociais, escolares e, até mesmo, laborais, porque como bem destaca Pereira (2012):

As memórias da escola se entrelaçam com as memórias da infância e estas com as memórias do trabalho, pois muitos desses alunos começaram a vida laborativa ainda crianças. (PEREIRA, 2012, p. 19).

Os questionamentos que fizemos a partir dos relatos destacados acima foram; por que alguém que um dia se sentia desmotivado pode estar tão motivado a estudar nos tempos atuais? Será que as experiências de vida motivaram para esse retorno? E por meio de alguns relatos eles destacaram:

Eu tinha uma grande dificuldade, não sabia ler, nem escrever, então mandaram uma carta para minha casa, e eu me interessei em ler. Meu filho, que é aluno daqui, estava me dizendo para voltar a estudar. Então, quando chegou uma carta, pela segunda vez, eu me interessei novamente em ler, aí vim e fiz minha inscrição na escola. Eu não sabia ler, nem mesmo escrever meu nome. Agora já sei fazer direito, aprendi tudo aqui. (Danilo).

Eu uma vez fui entregar currículo em uma empresa, mas chegando lá eles pediram para eu preencher uma ficha, mas como eu não sabia ler e escrever, acabei desistindo e perdi um bom emprego. (Danilo).

Eu trabalho com artesanato, tudo que eu faço precisa de um estudo, fazer curso, mas eu não tenho como provar a escolaridade. Às vezes a gente precisa aprender um “macete”, precisa de estudo, e eu não tenho como provar, pois não sei onde está o histórico do supletivo que fiz quando adolescente. Eu perdi, pois eu já me mudei muito, e não consegui achar, então voltei para o começo, pois o ensino já mudou muito e eu não sei matemática. (Luciana).

Danilo destaca em sua primeira fala dois motivos pelos quais retomou os estudos. O primeiro foi pelo recebimento de cartas em sua casa e por ele não saber ler, o segundo, por seu filho sempre pedir para que ele voltasse a estudar. Já na segunda fala, ele revela a dificuldade em conquistar um bom emprego por não saber ler e escrever. Luciana destaca como motivação a necessidade de se especializar em seu trabalho, fazendo cursos. As dificuldades oriundas das relações que estabelecemos em nosso cotidiano, seja com o trabalho ou com a família, são exemplos de motivações que mais se destacam na Educação de Jovens e Adultos, pois são a partir delas que é possível trocar ideias, manter-se atualizado, compartilhar experiências, aprender novos conhecimentos, entre outros. Assim ainda nesta perspectiva, apresentamos também o relato da aluna Nelma e do aluno Danilo:

Eu trabalho e sou mãe, e minha filha foi crescendo, e tinha aquelas matérias da escola que ela pedia para ajudar. Aí eu me perguntava: - “ai meu Deus do céu como eu vou fazer?”. A sorte era que tinha umas vizinhas, uma era enfermeira e a outra era advogada e eu acabava pedindo ajuda delas. Aí eu trabalhava no Estácio e sempre passava aqui na frente da escola. Aí eu pensava “- gente eu tenho que passar aqui”. Até que um dia eu passei e hoje estou aqui. (Nelma).

Antigamente eu não tinha como ajudar meu filho. Eu não sabia fazer contas e hoje em dia eu sei, e estou aprendendo com ele também, lendo os livros dele, um ajudando o outro. Eu perdi vários empregos bons porque não sabia. Teve um emprego que eu tive, onde ninguém sabia que eu não sabia ler e escrever, mas quando teve promoção de cargo na empresa eu fui demitido porque não sabia preencher uma ficha. (Danilo).

É notório na fala desses adultos que a motivação oriunda da família e do trabalho é a que mais causa sensibilidade e força de vontade para retomar os estudos. E que algumas experiências de vida de forma positiva auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem tanto como motivação como na construção de novos conhecimentos, como pode ser visto nas falas a seguir:

Eu trabalho como Gari Comunitário lá na comunidade que moro, e um dia lá na comunidade eles me chamaram para fazer uma palestra para as pessoas da comunidade, sobre como manter o ambiente limpo e o cuidado que devemos ter com o lixo que jogamos fora. E a professora um dia na aula foi falar sobre o meio ambiente, como o lixo polui os rios e causa enchentes, e aí eu contei para professora que eu já tinha dado uma palestra na comunidade sobre isso, como, por exemplo, o fato de jogar lixo nas encostas, que pode causar enchentes. (Danilo).

Acho que o que nós contamos na aula de experiência ajuda também pra dar um conselho e para uma conversa. Não mais não é assim é assado. Uma colega ia fazer entrevista com você também, e falou pra mim que tava nervosa. Eu disse que não era nada de mais e que era coisa de faculdade, como minha filha já fez. Minha filha é enfermeira e também já fez esse trabalho, então eu sei como que é. (Luciana).

A fala de Danilo deixa claro que a experiência que ele teve em seu trabalho colaborou para que o tema e conteúdo discutido em sala de aula se aproximassem de sua realidade e, provavelmente, da realidade de outros alunos, pois naquela turma também havia pessoas da comunidade em que ele trabalhava e morava. Contudo, ao possibilitar a escuta do aluno, por meio de um diálogo atento, a professora aproximou o saber formal do saber da experiência construída nas relações sociais e de trabalho dos alunos. Já Luciana destaca que a experiência compartilhada em sala de aula auxilia na motivação dos estudantes. Ela destaca em sua fala que já passou por uma experiência parecida com sua filha, o que caracteriza uma experiência de vida, e tranquiliza a colega, o que surte efeito. Neste exemplo, observamos que mesmo Luciana não tendo participado efetivamente de uma entrevista ela ao compartilhar a experiência de sua filha pôde apresentar segurança e tranquilizar a colega. De forma geral, ambas as experiências contribuíam no processo de ensino e aprendizagem, pois tanto a motivação quanto a aprendizagem por meio das experiências de vida contribuem de forma positiva para que esse processo aconteça.

Outra realidade é o fato das experiências e dos conteúdos apreendidos em sala de aula contribuir nas atividades laborais, nas relações e na vida desses alunos, como bem destacam Danilo e Luciana:

Eu fui medir um perímetro na casa de uma mulher, com um pedreiro profissional, eu estava ajudando, e ele perguntou se eu sabia medir. Falei que eu já aprendi, mas não lembrava direito, nós fomos medindo juntos, e eu tirei o perímetro junto com ele. Aí ele disse que quando precisasse de ajudante iria me chamar, porque eu aprendi muito rápido. E isso me ajudou na aula. Esses dias a gente estava medindo angulação, e ele disse: “- você sabe o que eu estou fazendo?”, eu disse: “- Já vi fazer na sala de aula”, ele mostrou, e eu disse: “- Isso eu

aprendi!”, agora eu estou aprendendo, a professora está ensinando. (Danilo).

Eu sou ruim de matemática. Eu gosto de matemática, mas não tenho facilidade, antes eu tinha dificuldade de fazer uma conta de vezes e de diminuir, agora sei fazer mais rápido, as vezes faço dentro do mercado mesmo, sem precisar da calculadora, eu não gosto de calculadora e de ficar olhando na tabuada. Eu gosto de fazer conta de cabeça. Toda conta que eu faço eu tiro a prova dos nove pra ver se tá certo. Ai quando eu faço eu vejo se tá certo e se tiver errado eu falo tá errado. E na sala a mesma coisa não uso calculadora, sempre fiz conta sem e na sala não será diferente. [...] sempre fiz artesanato para vender e quando eu vendia demorava mais tempo para fazer a conta, mas eu fazia. (Luciana).

Na fala de Danilo percebemos que o que ele aprendeu em sala de aula o auxiliou para a construção de novos conhecimentos, porém não podemos deixar de destacar que essa aprendizagem se tornou mais clara a partir do momento em que ele utilizou na prática em sua atividade laboral. Já no caso da aluna Luciana, o conteúdo aprendido em sala interferiu nas contas que precisava fazer mais rápido em suas atividades laborais e no supermercado, porém não podemos deixar de destacar que ela já tinha um conhecimento prévio sobre o assunto, pois destaca em sua fala que antes demorava a fazer a conta, mas conseguia. Com isso queremos reforçar que os conteúdos trabalhados em uma sala de aula na Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes não são temas em que eles estão ouvindo pela primeira vez, e sim conteúdos que já fazem parte da realidade de muitos, por isso é preciso que o professor esteja atento a essas nuances a fim de explorar melhor o conteúdo, atingindo os interesses de seus alunos, além de utilizar suas experiências de vida para tornar o conteúdo mais próximo de sua realidade. Deste modo, acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem, de fato, esteja dialogando com os saberes da experiência dos alunos, pois o aluno se sente um construtor do conhecimento, na medida em que o conhecimento escolar dialóga com suas experiências de vida e vice versa. Neste sentido, destacamos Heller et al (1985):

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões e ideologias. (HELLER ET AL, 1985, p.17).

A demora para retornar aos estudos acontece, pois o cuidado com a família se torna prioridade. No entanto quando o retorno acontece, na maioria das vezes, ele também foi motivado pela família, mesmo que os familiares não acreditem na

perseverança em concluir os estudos depois de adultos. Esses aspectos podem ser observados nos trechos das entrevistas a seguir:

Depois de 30 anos morando em Brasília eu saí de lá. Eu fui pra São Paulo e tive uma filha. Depois de um tempo eu vim pro Rio de Janeiro e não tinha como voltar a estudar, pois não podia deixar ela sozinha. Quando resolvi estudar foi há 2 anos atrás. Hoje minha filha tem 25 anos e está quase se formando e eu estou muito feliz. (Luciana).

A filha de Luciana, apesar de motivá-la e fazer sua inscrição na escola para voltar a estudar, não acreditava que a mãe fosse ser perseverante, pois achava complicado ter de conciliar os afazeres de casa, o trabalho, o programa de TV e os estudos, como destaca Luciana no trecho a seguir:

Minha filha não acreditou que eu fosse voltar a estudar e deixar de ver esportes na TV. Quando eu resolvi estudar eu falei com ela (filha), então eu vi no jornal, precisava mandar e-mail, pedi a ela, e não consegui, mas ela achou essa escola e ela fez a minha inscrição, mesmo sem ter o dinheiro da passagem. Ninguém acreditava que eu fosse estudar, até hoje ninguém acredita, porque como sou manicure, tenho hora marcada com cliente e tenho que sair pra estudar depois. (Luciana).

A trajetória de vida desses alunos deve ser incorporada ao processo de ensino aprendizagem, pois a motivação em concluir e continuar os estudos, adquirindo novos conhecimentos, vem muitas vezes das histórias de vida relatadas por eles. A realidade de vida do aluno não pode caminhar separada do processo de ensino e aprendizagem, ela deve ser reconhecida no currículo e utilizada de forma positiva para que esse aluno permaneça na escola e se sinta motivado para descobrir novos conhecimentos, como bem destaca Perreira (2012):

Os alunos idosos da EJA são sujeitos da experiência, suas vidas são pontuadas por situações-limite em que souberam parar, pensar, sentir, ponderar e agir. Ao ir/voltar para a escola, querem viver essa experiência escolar como as outras já vividas ao longo de suas existências. (PERREIRA, 2012, p.24).

Durante a entrevista, dois dos alunos entrevistados reconheceram que as experiências obtidas na vida familiar e profissional contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, uma aluna não acreditava que suas experiências de vida contribuíssem para seu aprendizado, pois para ela a professora é quem tinha o conhecimento, a experiência e tinha sido formada para ensinar. A partir da análise das entrevistas percebemos que, apesar do interesse da professora de compartilhar as

experiências de vida e de utilizá-las como materiais em sua prática pedagógica, proporcionando que o aprendizado de novos conhecimentos ficassem mais próximos da realidade do aluno, ainda assim, a aluna tinha o pensamento de que somente o professor era o detentor da experiência, sendo o único capaz de transmitir o conhecimento, como destacado nos trechos a seguir:

Pois é... Às vezes eu escrevo, erro e fico com vergonha. Uma vez eu fui escrever a palavra exame, e escrevi com as letras “i” e “s” e percebi que estava errado. Aí eu perguntei para professora e ela me corrigiu. Acho que a professora que ensina a gente, minhas experiências não contam muito. (Nelma).

Entretanto as experiências compartilhadas em sala de aula fazem toda diferença, pois por meio delas o aluno pode compreender melhor o conteúdo trabalhado, pode se motivar e identificar-se com as histórias de vida dos demais colegas. Além de aprender novos conhecimentos, assim a aula se torna-se mais dinâmica como relatam os alunos a seguir:

Eu gosto muito de artesanato, mesmo trabalhando como manicure. Um dia a professora estava explicando sobre as culturas e falou dos diferentes tipos de artesanatos no Brasil. Ai eu contei pra ela que lá no Ceará onde eu nasci a gente aprendia fazer artesanato desde criança e que isso era cultura lá, que ia passando de pai pra filho. E falei que faço crochê para a turma. (Luciana).

As experiências contribui, porque, teve uma colega que pensou em desistir, aí eu falei das minhas experiências para ela, e ela não desistiu. Ela contou como ela começou a carreira dela nas escolas, muita coisa sobre a vida profissional dela. (Danilo).

Um colega entrou aqui um tempo atrás e me disse que ia desistir. Aí eu disse para ele não sair. Eu falei para ele que eu chego em casa faço minha comida rapidinho e deixo minha filha sozinha para vir para aula, e toda hora eu ligo pra ela. Aí ele disse: -“Mas eu não sei ler, não sei ver as letras”. Aí eu fui dando força, eu adoro ajudar, aí ele ficou, e hoje está até me passando na turma. Isso é muito bom. (Nelma).

Quando eles contam suas histórias de vida na aula, eu ouço, pois cada um traz uma história e um interesse. Ninguém está a toa. (Luciana).

É importante destacar que trabalhar os conteúdos propostos na sala de aula sem deixar de valorizar as experiências de vida e impulsioná-los a aprendizagem, atende a expectativa de muitos alunos que demonstram preocupação com a aprendizagem e que se

inquietam para empregar os conteúdos aprendidos nas atividades do dia a dia, como bem destaca Pereira (2012):

Uma das principais funções da escola é ensinar algo que possa ser usado posteriormente para melhorar a qualidade de vida das pessoas. A escola ensina saberes, valores, competências e habilidades que trarão a quem aprende novas possibilidades de aprender cada vez mais e melhor sobre o mundo em que vive e dominar novas tecnologias. (PEREIRA, 2012, p. 30-31).

O ponto chave desse estudo é entender como o processo de ensino e aprendizagem acontece em relação aos diferentes fatores, principalmente à formação dos professores e às experiências de vida dos alunos. E reconhecer na fala dos alunos que essas experiências contribuem para o aprendizado dos conteúdos, para a motivação de estudar, entre outros, faz com que o estudo dessa pesquisa se torne cada vez mais valioso. Deste modo, compreendemos por meio das entrevistas realizadas com os alunos que as experiências de vida podem constituir-se em ações de ensino e aprendizagem: ensino, pois muitos alunos e até mesmo a professora podem ensinar por meio de suas experiências de vida; e aprendizagem porque alunos e professores podem aprender com as experiências de vida relatadas. Por isso, no tópico a seguir, analisamos com base na entrevista com a professora como acontece sua prática em sala de aula, frente às experiências de vida dos alunos e à sua formação pedagógica.

3.2 A Professora

Neste tópico discutiremos a partir da entrevista com a professora, da sua formação pedagógica e das suas experiências com essa modalidade, como a sua prática dialoga com as experiências de vida de seus alunos e quais as dificuldades encontradas neste diálogo. A professora entrevistada foi Rose de 41 anos, natural do Rio de Janeiro, que cursou o Ensino Normal e é formada em Pedagogia.

Reconhecendo que a formação e a qualificação não só são fundamentais para a licenciatura em Pedagogia, mas também na contribuição da prática pedagógica e na atenção às especificidades de cada modalidade, destacamos Moura (2009):

Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os

alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos. (MOURA, 2009, p. 46).

Durante a entrevista, a Professora Rose relatou as suas dificuldades de ter acesso a uma formação voltada para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e o quanto suas experiências eram poucas, no sentido de atender as especificidades dos alunos, como destacado no trecho a seguir:

Das formações pedagógicas que recebi a relação com a Educação de Jovens e Adultos foi mínima. Minha formação é muito voltada para criança. Os conhecimentos, as vivências, e os estágios que tive em minha formação são quase todos voltados para o público infantil. Eu procurei me aperfeiçoar buscando pessoas com experiência nesta modalidade. Realizando vídeoconferências, aulas, cursos que a própria empresa onde dou aula na EJA me proporcionou e com o tempo também peguei o jeito, porque só a faculdade foi insuficiente. (Rose).

Uma vez que a formação pedagógica e as experiências que temos não dialogam muito com uma modalidade de ensino, na qual recebemos habilitação para lecionar, fica difícil e mais demorado compreender as especificidades encontradas no decorrer de nossa prática, assim destaca a professora Rose:

Sempre trabalhei com crianças e na minha formação praticamente todas as disciplinas eram voltadas para o trabalho com elas. Fui aprendendo a trabalhar na EJA no decorrer da minha prática pedagógica, porém tive muitas dificuldades. Um exemplo disso é que as crianças mesmo com problemas emocionais conseguem compreender o conteúdo com mais rapidez, já os adultos não, eles levam o problema de casa ou do trabalho para sala de aula e se nós professores não soubermos trabalhar essas dificuldades em motivações para o aprendizado, seu trabalho pedagógico fica estagnado, pois o aluno não aprende o conteúdo e nem se motiva para a conquista de seus sonhos. (Rose).

Complementa a professora:

Eu sou uma professora dinâmica e estou sempre disposta a encontrar soluções para os desafios diários que a profissão me apresenta. E na EJA são muitos os desafios que a gente descobre. Você precisa ter muito dinamismo pra não desanimar e incentivar o aluno diariamente, pois as experiências de vida que eles apresentam muitas vezes são carregadas de dificuldades na vida pessoal e isso interfere no processo de aprendizagem. (Rose).

A professora tem formação para lecionar na EJA, porém para ela esta modalidade apresenta muitas especificidades que são difíceis de serem trabalhadas, principalmente quando se trata das experiências de vida que eles trazem, pois muitas dessas experiências são dificuldades que passaram na infância e/ou juventude e que

estão vivas em suas memórias, contribuindo muitas vezes para momentos de desmotivação. Porém, percebemos que a docente não deixa de pensar em sua prática pedagógica fazendo sempre uma reflexão crítica sobre ela. Desta forma destacamos Freire (1996) como já citado nesta pesquisa:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p.22).

A partir da reflexão de Freire e da fala da professora compreendemos que, mesmo que as suas experiências adquiridas durante a profissão não sejam na modalidade lecionada, o que faz da sua prática um diálogo com as experiências de vida dos alunos, com as dificuldades encontradas e com os conteúdos desenvolvidos é a reflexão diária sobre a mesma, em que a vontade de compreender e de discutir as especificidades que apresentam é maior do que as dificuldades encontradas.

Entretanto, o respeito pela leitura de mundo do aluno, como diz Freire, pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem quando o torna como ponto de partida em direção a construção do conhecimento. Trata-se de um momento importante também para o professor ajudar o aluno, de forma crítica, a passar de uma concepção ingênua do mundo e de senso comum para uma concepção crítica e de base científica, neste sentido destacamos Freire (1996):

Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 122 e 123).

Não só a leitura de mundo, mas também seus saberes vivenciais integram-se ao processo de ensino e aprendizagem. A professora Rose deixa claro em sua fala que, apesar da timidez que muitos apresentam em expor suas experiências de vida, eles se sentem bem quando as expõem. Reconhece também que essas experiências, ainda que com algumas especificidades, acrescentam em sua prática pedagógica. Vejamos no trecho a seguir:

Dependendo do tema abordado eles começam timidamente a falar de suas experiências, mas isso não é uma coisa imediata. Primeiro, eles precisam pegar confiança na professora e no próprio grupo. Eles colocam as experiências dolorosas todas as questões que a gente pode imaginar, sempre tendo algo a acrescentar naquilo que discutimos em sala de aula [...] E essas histórias complementam as minhas aulas e fazem surgir ideias na minha cabeça, pensando em diferentes maneiras de utilizá-las em minha prática. Então a experiência falada no momento em que estou trabalhando algum assunto, mesmo que tenham algumas especificidades e que leve o aluno para um momento triste da história, ainda assim acredito que ela pode acabar fortalecendo o outro e servindo como exemplo para deixar o conteúdo trabalhado mais próximo da realidade deles. É claro que em alguns momentos preciso cortar para a turma também não se perder. (Rose).

Na fala da professora percebemos a importância que as experiências de vida têm em sua prática, porém não deixa de reforçar que como docente, às vezes, é preciso intervir para que os alunos não se percam. Acreditamos que a fala de Rose seja interessante, pois sabemos que as experiências de vida e os saberes vivenciais que esses educandos trazem para sala de aula precisam estar atrelados aos saberes escolares, pois, tanto um quanto o outro, ganham mais entendimento e podem ser potencializadores a partir do momento em que se estabelece uma relação entre eles. Neste sentido, destacamos Peruzzo (2012), quando traz a ideia de Freire (1996) reforçando a importância dos saberes vivenciais dos educandos:

Também Freire (1996, p. 30), reforça a ideia de integrar a prática pedagógica aos saberes vivenciais dos educandos, “por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” Percebe-se, assim, que problematizar os saberes cotidianos pode ser um caminho potencializador para desenvolver outras aprendizagens com os idosos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. A valorização dos saberes vivenciais, considerando a forma com que aquele Idoso aprende, suas características peculiares e jeitos próprios de ser e de viver nos faz perceber que exigem outras formas de interação e apropriação dos saberes que ainda lhes são estranhos ou distantes. (PERUZZO, 2012, p. 5 e 6).

Um fator muito interessante destacado pela professora é que para aproximar um conteúdo ministrado da realidade do aluno é preciso desenvolver confiança e compartilhar experiências, mas segundo ela isso leva tempo e muitas vezes interfere no cumprimento do plano de aula. A professora reconhece a importância de dedicar tempo para a troca dessas experiências, no entanto, ela afirma que a escola cobra que o conteúdo seja dado no tempo exigido pelo plano, conforme o trecho a seguir:

Eu vejo com muita alegria o resultado que eles apresentam em sala, mesmo quando não cumpro todo o conteúdo. Como professora da EJA, a gente cai em conflito com conteúdo não ministrado, pois geralmente com as crianças é diferente. Mas isso me faz repensar minha prática, me levando a sempre fazer diferente para me aproximar cada vez mais do mundo deles. O que torna positivo na medida em que eles conseguem ver que dentro de casa ou no trabalho as pessoas começam a dizer: -“ Nossa, como que a escola está te fazendo bem” “você está tão diferente”. E isso não no nível de conteúdo, mas de posição social e de realizações pessoais. Para mim é muito gratificante e isso é uma das coisas que vejo como ponto positivo dessa troca de experiências e diálogos dentro da sala de aula. Mas é claro que a escola também exige que eu cumpra o conteúdo, então tento me dedicar da melhor forma possível para conseguir conciliar, pois sabemos que para compartilhar experiências é preciso de tempo. (Rose).

A professora relata, como se dá em sala de aula essa troca de experiências e afirma que sua prática ganha mais vida a partir do momento em que esses sujeitos interferem e trazem para sua realidade o conteúdo ou debate proposto:

Como eu tenho pouco tempo em sala de aula, duas horas diárias para cada grupo, acontece que eu vou conhecendo um pouco de cada aluno ao longo do ano e nos momentos das atividades propostas e dos debates que fazemos em sala de aula. [...] Eles se soltam em algumas questões, partilham suas experiências e procuram sempre trazer a realidade como prova de que existe aquilo que contei ou que estamos estudando em sala de aula. E desta forma eu tento adaptar o meu planejamento, em cima das experiências que eles trazem e das dificuldades que apresentam. Quando acontecem os debates aí que eles se sentem à vontade para participar, e se gostarem da professora e dos colegas principalmente. (Rose).

Tornar-se sujeito vivo dentro da sala de aula, participando, interferindo e contribuindo para a construção do conhecimento é o que espera a professora, a partir do momento que alcança a leitura de mundo dos seus alunos e que acredita que o movimento de troca de experiências é um dos passos para que o aprendizado aconteça. Apesar de reconhecer que eles compartilham as experiências em sala de aula, Rose percebe que muitos colocam o professor como o centro das atenções e como aquele que detém o saber como demonstra o trecho a seguir:

Eles sentem vontade em compartilhar suas experiências, em contar sobre a vida deles. E é importante que isso aconteça, pois acredito que quando o aluno faz esse movimento é aí que o aprendizado acontece. Eles falam para mim: “Professora a senhora é excelente!”, e eu percebo que muitas vezes eles parecem idolatrar o professor como

aquele que sabe tudo. [...] E cada vez em que compartilho minha história de vida isso se torna mais visível. (Rose).

Rose ressalta que quando relata sua história de vida os alunos parecem idolatrá-la. Para ela, é como se os alunos achassem que a história de vida dela fosse uma história de superação e de experiência, por ela ter conseguido “concluir os estudos”. E colocamos concluir os estudos entre aspas, pois a verdade é que nunca concluímos, sempre estamos em constante aprendizado. A partir disto, precisamos entender que as experiências de vida não estão apenas na conclusão de uma série ou de um curso, mas também em nossas atividades cotidianas e em nossas histórias de vida, e que mesmo os saberes científicos fazem uso dos saberes decorrentes do cotidiano, como bem destacam Netto e Carvalho (apud PERUZZO, 2012):

Os saberes decorrentes do cotidiano se apresentam, em primeiro lugar, como incomparáveis e irrefutáveis, por estarem arraigados nas significações concretas da vida coletiva e formarem o corpo cultural da sociedade. Trazem a garantia do sucesso nas ações do dia-a-dia, a habitualidade facilitadora da vida coletiva, a homogeneização do modo de vida e a organicidade das estruturas sociais. Entretanto, a tendência de continuidade inerente aos saberes cotidianos é contestada, na sociedade atual, pela necessidade de serem continuamente repensados e modificados pelas conquistas históricas do conhecimento científico e da tecnologia, que interferem no cotidiano dos grupos sociais e que são por eles incorporadas. Assim, estão sempre sujeitos ao movimento e às transformações históricas das ciências, das culturas e dos valores sociais. (PERUZZO, 2012, p. 6).

Uma dificuldade encontrada pela professora quando começou dar aula para essa turma foi no sentido de fazer com que eles compartilhassem suas experiências também com os colegas da sala, pois, segundo ela, eles acreditavam que somente a professora seria capaz de entendê-los e dar uma palavra de sabedoria, conforme trecho abaixo:

Muitos alunos enxergam o professor como aquele que é capaz de dar uma palavra de sabedoria. Na visão deles o colega de classe não vai compreender outra história que não seja a dele próprio, e o professor seria capaz disso, então isso acaba sendo um ponto negativo, pois o professor se torna o centro das atenções. E se você não tiver um domínio para lidar com essa questão acaba que o aprendizado a partir dessa troca de experiências se torna mais difícil. Por isso é preciso cortar, mas com amor, mostrando para eles que do mesmo modo que a minha história de vida contribui, as histórias de outros colegas também podem contribuir. (Rose).

Na medida em que essas experiências se entrelaçam aos conteúdos o aprendizado se torna cada vez mais visível, podendo até mesmo essas experiências questionarem os conhecimentos escolares, como bem destaca Peruzzo (2012):

Na perspectiva moderna, os saberes vivenciais inerentes aos lugares em que vivem se contrapõem aos objetivos do conhecimento hegemônico que se prega no mundo inteiro. A unificação anunciada mundialmente pelas ciências é surpreendida pelas ideias, vivências e dinâmicas das relações vindas dos lugares. Pode-se, então pressupor que as experiências cotidianas dos lugares possuem propriedades para questionar os conhecimentos escolares, assim sendo, é possível que tais experiências vivenciais se transformem ou se reconfigurem em conhecimentos escolares. (PERUZZO, 2012, p. 7).

Contudo, a partir da entrevista da professora, compreendemos que a prática pedagógica e a formação recebida pelos docentes precisam estar atentas às especificidades de cada modalidade, as experiências de vida dos alunos e aos saberes vivenciais apresentados por eles, pois entendemos que os saberes do cotidiano unidos aos saberes escolares podem se reconfigurar, modificando para além da prática pedagógica. Em conjunto esses saberes também podem transformar e melhorar a realidade em que educando e educador estão inseridos, se compreendermos que eles participam das conquistas históricas do conhecimento científico e tecnológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa e a partir dos referenciais teóricos compreendemos que, o processo de ensino e aprendizagem é composto pelo ato de ensinar e de aprender e que o mesmo está em constante construção, podendo receber contribuições a partir das experiências de vida dos educandos e educadores, no que diz respeito ao espaço escolar. Compreendemos ainda, que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua construção, sendo o diálogo uma das formas que auxilia neste processo. É importante destacar que a construção de novos conhecimentos e o reconhecimento do aluno enquanto sujeito capaz de ensinar começa a partir das trocas de experiências, saberes e leituras críticas que educando e educador fazem em cima dos conhecimentos discutidos no espaço escolar. Desta forma, entendemos que o diálogo em sala de aula é um dos atos que complementam essas trocas de experiências, contribuindo para a formação escolar e também para a formação de um sujeito criativo e pensante, que pode a partir da apropriação e transformação do conhecimento se tornar um “sujeito autor”.

A prática pedagógica quando voltada para as experiências de vida dos alunos pode ser um fator que auxilie e contribua para que o aluno pense, dialogue e construa novos conhecimentos a partir das relações estabelecidas com as experiências e os saberes formados ao longo da vida. Assim destacamos que neste movimento pode-se também extinguir o pressuposto de o professor ser o único detentor do conhecimento, pois é sabido que aprendente também pode ocupar o lugar do ensinante.

Sabemos que o conhecimento é o produto das relações, por isso a troca de experiências não pode ser desvalorizada no contexto escolar, uma vez que ela fez e faz parte da descoberta e/ou construção de inúmeros conhecimentos escolares. Neste sentido, reconhecer as diferenças culturais, morais, étnicas, religiosas e outras tantas nos faz entender que os saberes vivenciais compartilhados em sala fazem do educando e educador protagonistas atuantes, não só no espaço escolar, mas também nas relações que estabelecem em seu dia a dia.

Cabe à escola motivar o aluno para a leitura crítica da palavra e do mundo, por isso que tanto questionamos a formação docente, pois entendemos que a mesma deve apresentar um olhar mais atento às especificidades de cada modalidade na qual ela

forma o docente / a docência. Como discutido nesta pesquisa entendemos que na modalidade da Educação de Jovens e Adultos há necessidade de uma prática docente preocupada para além do ensinar e aprender, ou seja, uma prática pedagógica que esteja preocupada na formação do aluno enquanto sujeito autor, capaz de ensinar a partir daquilo que foi construído ao longo de sua vida e das trocas de ideias, histórias, relatos, experiências que foram discutidas no espaço escolar. Desta forma, entendemos que a formação pedagógica mais que uma habilitação é o passo para o conhecimento e descoberta de grandes e importantes práticas pedagógicas que alcancem as necessidades de seus alunos. Percebemos claramente que tanto a escola quanto os espaços de formação e a especialização docente têm a possibilidade de levar seus educadores a uma reflexão mais crítica sobre suas práticas pedagógicas e no modo de atendimento que é desenvolvido com seus alunos, pois bem sabemos da riqueza de conhecimentos que são desenvolvidos e construídos nesses espaços. Não é que não podemos construir grandes conhecimentos fora desses ambientes, mas é de conhecimento nosso a diversidade de discussões e a grande socialização entre sujeitos que estão inseridos nesses contextos.

De acordo com a maioria dos entrevistados, as experiências de vida dos alunos e a formação pedagógica do professor podem contribuir ao processo de ensino e aprendizagem. Pois, tanto educando quanto educador são capazes de atribuir valor aos saberes vivenciais, quando utilizados em um espaço escolar atribuídos aos saberes científicos. Durante a pesquisa pudemos observar e aprender que as experiências de vida e a formação docente estão de fato inseridas na modalidade da EJA, pois alunos e professor trazem diferentes experiências de vida e escolares, que contribuem não só em sala de aula, mas para além dela como, por exemplo, nas relações sociais, culturais, religiosas, entre outras. Utilizar-se das experiências de vida dos alunos da EJA no processo de ensino e aprendizagem é reconhecer seu aluno não só como um ser que aprende, mas também que ensina por meio de experiências que por muitas vezes contribuíram para que o conhecimento científico ganhasse maior esclarecimento.

O aluno é um sujeito vivo na escola, coberto de sentimentos, razões, emoções, experiências, conceitos, filosofias, entre outras. Por isso, se excluirmos todos esses aspectos da prática pedagógica a escola pode se tornar um espaço pobre de possibilidades e de construção do conhecimento. O conhecimento científico é aquele que apresenta sempre novas descobertas e é real, mas não podemos deixar de destacar que em diversas situações a investigação científica partiu de experiências e de crenças

do senso comum, por isso que as experiências de vida contribuem para que o processo de ensino e aprendizagem se torne cada vez mais enriquecedor.

Sabemos que os alunos da EJA apresentam dificuldades como, conseguir conciliar os problemas pessoais com a vida escolar, porém vale ressaltar que a maneira com que o professor dialoga com essas dificuldades, pode interferir de forma positiva e proveitosa, não afastando o aluno de sua realidade, mas inserindo-a no contexto escolar de forma a contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

A formação pedagógica do professor vai de encontro com sua prática, assim é necessário que essa formação se volte cada vez mais para as especificidades das modalidades de ensino, ampliando o conhecimento docente e dialogando com as experiências que os professores apresentam durante a formação. O diálogo na formação docente também é um ponto positivo para que a mesma seja de fato um “mergulho” nas modalidades estudadas. Desta forma pode-se dizer que o professor cuja formação, o impulsionou para uma prática pedagógica mais atenta para as especificidades de seus alunos, suas culturas, opiniões, entre outras conseguirá com mais facilidade trabalhar as dificuldades apresentadas por seus estudantes.

Compete à escola atenuar os efeitos perversos da exclusão, garantindo a liberdade de expressão, reconhecendo no contexto escolar as diferentes culturas, de modo que não exclua o indivíduo por conta de suas individualidades.

Desta forma, concluo que as experiências de vida contribuem no processo de ensino e aprendizagem e que a formação docente e a prática pedagógica do professor também podem contribuir desde que estejam atentas às especificidades da modalidade.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; FERNANDES, Ademilson Aparecido Tenório; MOLLICA, Andrea Jamil Paiva; GIGLIO, Angela Márcia Zago; FERRARI, Shirley Costa; AZEVEDO, Vera Lúcia Antonio. **Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos**: relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2012.

Aurélio, Dicionário do. 2014. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/ensino>>. Acesso em 10/12/2014

BARRETO, Vera. **A sala de aula como um espaço de vivência e aprendizagem**. Brasília: 2006.

BARRETO, Vera; BARRETO, José Carlos. **Um sonho que não serve ao sonhador**. Brasília: UNESCO, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “... e uma Educação pro povo, tem?” / 2.ed. – Renato Pontes Costa, Socorro Calháu (orgs.). – Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010.

BRASIL. **DIRETRIZES NACIONAIS curriculares para a educação de jovens e adultos**. Parecer n. 11/2000/MEC/CNE/CEB.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa** / Francisco da Silveira Bueno; Ed. rev. e atual. por Helena Bonito C. Pereira, Rena Singer. – São Paulo: FTD: LISA, 1996.

CONSTRUÇÃO COLETIVA: **contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os Idiomas do Aprendente: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRARI, Shirley Costa; AMARAL, Suely. **O aluno de EJA: Jovem ou Adolescente?** Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_shirleycostaferra.pdf>. Acesso em 10/12/2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação : ensaios** / Paulo Freire. – 5ª edição - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire – 34ª edição – São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**, São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 25ª edição, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**, São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>. Acesso em: 19/09/2015

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagogia Universitária, 1986. 99p. Disponível em:
<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2237/1505> Acesso em 18/08/2015

MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998**. In: *Reunião anual da ANPED*, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. (Edição eletrônica).

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**, Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

MEDEL, Cássia Revena Mulin de Assis. **Motivação na aprendizagem**. Revista Iberoamericana de Educación, Rio de Janeiro, nº 49/7, 25, jun. 2009. Disponível em:
<<http://www.rieoei.org/jano/2141RavenaJANO.pdf>>. Acesso em: 14 fev. de 2015.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A formação de professores para EJA: dilemas atuais**, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidades, desafios e perspectivas atuais**, Vitória da Conquista, 2009.

PEREIRA, Jaqueline Mary Monteiro. **A escola do riso e do esquecimento: idosos na Educação de Jovens e Adultos**. In: Educação em foco. Juiz de Fora, MG: UFJF, v.16, n.2, set.2011/fev.2012. p.11-38.

PERUZZO, Flávia. **Os saberes cotidianos dos idosos: vivências & conhecimento escolar**. Blumenau, SC, 2012.

PIERRO, M. C., JÓIA, O., RIBEIRO, V. M., **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>. Acesso em 19/09/2015

SILVA, Jaqueline Luzia. **Eficácia escolar na educação de jovens e adultos: Um estudo sobre permanência e desempenho no PEJA do município do Rio de Janeiro. Parte IV.: Evasão e permanência: Novos olhares**. in COSTA, Renato Pontes; RIBEIRO, Ana de Almeida (organizadores). O saber da gente...: sobre 'uma educação pro povo' – Rio de Janeiro: Caetés, 1ª edição, 2013.

SOARES, Leônicio. **O educador de jovens e adultos e sua formação**, Belo Horizonte: Ed. rev. nº 47, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

UNESCO. Conferência internacional sobre Educação de adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.). **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VICHESSI, Beatriz; DINIZ, Melissa. **Prática adequada aos adultos**. Revista Nova Escola Ed. 227. Novembro 2009. Disponível em:
<<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/pratica-adequada-adultos-alfabetizacao-eja-situacoes-didaticas-leitura-escrita-512029.shtml>>. Acesso em 10/01/2015

ANEXO I

Roteiro Entrevista - Aluno

1. Perguntar dados pessoais (nome, idade, onde nasceu);
2. Perguntar dados escolares (Até que série estudou , período (ano), qual a série está cursando atualmente;
3. Qual sua profissão? Quais foram suas experiências profissionais?
4. Por que escolheu concluir os estudos na EJA? O que os motivou?
5. Você se sente à vontade para falar de suas experiências de vida em sala?
6. Você acredita que as experiências que você adquiriu ao longo da vida podem contribuir em algo na sala de aula? Se sim, diga de que forma, se não explique por quê?
7. Durante as aulas na EJA, a professora já fez alguma relação com as experiências de sua vida ou dos seus colegas? Se você lembrar, cite um exemplo.
8. Conte um pouco sobre sua trajetória escolar.

ANEXO II

Roteiro Entrevista – Professor

1. Perguntar dados pessoais (nome, idade, onde nasceu);
2. Qual a sua formação pedagógica? Conte um pouco, sobre sua formação docente.
3. Das formações pedagógicas que cursou e concluiu qual a relação com o exercício na EJA ? Por quê?
4. Como você se vê como docente?
5. Como faz para conhecer as histórias de vida dos seus alunos?
6. Você costuma compartilhar suas experiências de vida com eles? De que forma? Como?
7. Como você vê as experiências de vida que seus alunos apresentam ou contam em sala de aula? Que relação pode-se estabelecer entre as experiências de vida e o processo de ensino e aprendizagem da EJA?
8. Em uma orientação individual, como a experiência de vida daquele aluno é utilizada para o processo de ensino e aprendizagem? Cite exemplos.
9. Como você lida com o desenvolvimento do conteúdo, os planejados e as relações dos alunos com o conteúdo ensinado/aprendido?